

Torill Strand. Eksemplarisk Børnehavepædagogik. I: Skab dig! pædagogisk filosofi. København: Unge Pædagoger, 2008. ISBN: 978-87-90220-43-3.

Publisert i DUO med tillatelse fra Unge Pædagoger <http://www.u-p.dk/>  
Informasjon om utgivelsen: <http://www.u-p.dk/default.asp?product=228>



## Eksemplarisk Børnehavepædagogik

*I denne artikel vil jeg gennemføre en retorisk analyse af en tekst som beskriver en eksemplarisk børnehavepædagogik. Teksten har været opført på pensumlisterne og dermed obligatorisk læsning for de fleste norske førskolelærerstudenter i flere årtier. Teksten kan imidlertid ikke siges at formidle en eksemplarisk pædagogik i betydningen af at den giver et repræsentativt billede af den norske børnehavepædagogik. Det eksemplariske består heller i at den formidler en pædagogik der regnes for at være en gyldig pædagogik. En eksemplarisk børnehavepædagogik er altså en pædagogik som bliver givet autoritativ kraft og som derfor fremstilles som et forbillede til efterfølgelse.*

*Men hvad slags opdragelses- og dannelsesprojekt fremstilles i denne tekst? Og hvorfor bliver netop denne tekst tillagt en sådan autoritativ kraft?*

*Det er disse spørgsmål jeg vil belyse gennem min retoriske analyse, som gennemføres på tre niveauer: Det første analyseniveau tager udgangspunkt i tekstens nøglebegreber og afdækker hvordan teksten fremstiller børnehavens opdragelsesprojekt. Det andet analyseniveau tager udgangspunkt i tekstens brug af eksempler og afdækker det dannelsesprojekt teksten formidler. Det tredje analyseniveau er rettet mod tekstens bærende metafor og peger på hvordan netop denne centrale metafor fungerer som meningsbærer og meningsskaber i det norske børnehavefelt.*

## Eksemplarisk børnehavepædagogik

Hvordan ser en ”eksemplarisk børnehavepædagogik” ud? Og hvilken slags opdragelses- og dannelsesprojekt formidles gennem en sådan pædagogik? Det er sådanne spørgsmål jeg vil belyse når jeg her gennemfører en retorisk analyse af en artikel som har været, og fortsat er, obligatorisk læsning for de fleste norske førskolelærerstuderende<sup>1</sup>.

Med ”eksemplarisk børnehavepædagogik” mener jeg en pædagogik som bliver givet autoritativ kraft og som derfor fremstilles som forbillede til efterfølgelse. En sådan eksemplarisk pædagogik kan vi finde i pensumtekster for pædagogikfaget i førskolelæreruddannelsen. For pensumteksterne bliver jo defineret som obligatorisk læsning netop fordi de anses for at give et godt billede af det der regnes som en gyldig pædagogik i børnehaven. Pensumlisterne bliver således en børnehavepædagogikkens kanon<sup>2</sup> i den forstand at de rummer en samling tekster der regnes for at være særlige vigtige og værdifulde.

Jeg må imidlertid indskyde allerede her, at jeg i mit omfattende studie af pædagogikfaget i den norske førskolelæreruddannelse har dokumenteret hvordan norsk børnehavepædagogik vanskeligt lader sig indfange i én gyldig beskrivelse (Strand 2007). Tværtimod afviste mine informanter, som alle var pensumforfattere, for det første ordet ”børnehavepædagogik”: de ville hellere tale om ”førskolepædagogik”, ”legepædagogik”, ”førskolelæreruddannelsespædagogik eller ”pædagogik rettet mod børn i forskolealderen”. For det andet svarede de både undvigende og flertydigt, når jeg spurgte dem om hvad der karakteriserede denne pædagogik. Pensumforfatterne nægtede, med andre ord, at beskrive en ”eksemplarisk børnehavepædagogik”. Det eneste de ville – og som de både var tydelige og enige om – var at beskrive hvad en eksemplarisk børnehavepædagogik *ikke* var<sup>3</sup>. Men paradokset er jo, at pensumlisterne faktisk viser at det er nogle pædagogiske opfattelser som regnes for at være vigtigere, mere værdifulde eller mere forbilledlige end andre. For bare det faktum at der bliver lavet pensumlister for norske førskolelærerstuderende viser, at der *er* nogle pædagogiske

---

<sup>1</sup> Denne artiklen fandt jeg på pensumlisterne i nærmest alle norske førskolelæreruddannelser både i studieårene 1994/95 og 1999/2000. I 1994/95 var der 5072 af i alt 6038 studerende som havde teksten som pensum. Og i 1999/2000 var det 7006 af i alt 7424 førskolefolkkelærerstuderende som havde teksten på pensumlister (Strand, 2007)

<sup>2</sup> ”Kanon er græsk og betyder rettesnor eller forbillede. En kanon er en samling tekster som tegnes som specielt værdifulde, forbilledlige eller vigtige.

<sup>3</sup> Alle mine informanter understregede at børnehavepædagogik står i skarp modsætning til det de kalder en ”skolet” pædagogik. De mente at den norske børnehav er – og bør være – forskellig fra skolen.

tekster som bliver kanoniseret og der *findes* nogle pensumforfattere hvis forfatterskab bliver tillagt profetstatus<sup>4</sup>.

Netop med tanke på at finde ud af hvordan en ”eksemplarisk børnehavepædagogik” ser ud, har jeg valgt at gennemføre en retorisk analyse af en af de mest læste pensumtekster. Det er en kort og letlæst artikel med titlen ”*Voksnes definitionsmagt og barnets selvopfattelse*”, som har været obligatorisk læsning for de fleste førskolelærerstuderende i flere årtier (Bae, 1988;1995;1996)<sup>5</sup>. Den retoriske analyse gennemføres på tre niveauer: På det første analyseniveau tager jeg udgangspunkt i tekstens nøgleord for derigennem at belyse tekstens fremstilling af børnehavens dannelsesprojekt. På det andet analyseniveau tager jeg udgangspunkt i tekstens brug af eksempler for derigennem at fremstille det dannelsesprojekt teksten formidler. Og på det tredje analyseniveau leder jeg efter tekstens bærende metafor for at afdække på hvilken måde netop denne tekst kan fungere som meningsbærende og meningsskabende i børnehavefeltet. Men lad mig først kort præsentere indholdet af den populære artikel og sige lidt om hvad vi kan vinde ved at foretage en retorisk analyse af den.

## **Tekst og tolkning**

”*Voksnes definitionsmagt og børns selvopfattelse*” er en kort artikel som diskuterer forholdet mellem voksne og børn i børnehaven i lyset af det forfatteren kalder didaktisk relationsteori. Antagelsen er, at kvaliteten i den pædagogiske relation har afgørende betydning for barnets selvopfattelse. Gennem en række konkrete eksempler fra børnehavehverdagen viser forfatteren hvad der kendetegner en positiv pædagogisk relation og således en idealtypisk ”forskolepædagogik”.

---

<sup>4</sup> Jeg bruger betegnelsen ”profet” om de mest læste pensumforfattere, siden deres forfatterskab tillægges en autoritativ kraft. Betegnelsen ”profet” bruges normalt om en person som taler på vegne af traditionen, som udstikker vejen videre og som opfattes som en der kan vejlede og trøste. Når jeg her bruger betegnelsen om de mest læste pensumforfattere er det fordi de har skrevet de mest anerkendte tekster. Antagelsen er at netop disse forfattere bliver læst mest fordi deres tekster sætter ord på, eller formidler, de pædagogiske opfattelser der anses for at være særlig værdifulde for børnehavefeltet.

<sup>5</sup> Artiklen blev oprindeligt publiceret i Norsk Pedagogisk Tidsskrift i 1988. Derefter er den udgivet i en antologi redigeret af Dag Skram: ”Det bedste fra børnehaven og skolen” (Tano 1995) for så at blive udgivet for tredje gang i en artikelsamling redigeret af Berit Bae Selv: ”Det interessante i det almindelige” (Pedagogisk Forum 1996). Forfatteren har foretaget nogle ændringer i den sidste version, men her forholder jeg mig kun til den oprindelige tekst.

Forfatteren til denne artikel kan derfor betegnes som en profet<sup>6</sup>. For det første fordi hun er en af de mest læste forfattere inden for norsk børnehavepædagogik. Dernæst fordi hendes forfatterskab er givet autoritativ kraft ved at være pensum på tilpas mange læreranstalter. Og endelig fordi mange andre pensumforfattere uopfordret henviser til denne forfatters status og position i feltet da jeg interviewede dem (Strand 2007).

I min gennemførsel af en retorisk analyse af artiklen henviser jeg til retorik i betydningen *pragmatisk erkendelsesteori* (Koch 2003; Kjørup 1996). Den sprogforståelse som ligger til grund herfor er, at sproget har en social kraft. Sprog og sproghandling kan bruges til at overbevise, overtale, skabe erkendelse, etablere et fælles fokus (*loci communes*), skabe fælles *praxis*<sup>7</sup> og opretholde *polis*<sup>8</sup>. Inden for den klassiske retorik fokuseres der på at dette sker i relationen mellem taler og tilhører, altså socialt. Men når det gælder denne tekst sker det mellem teksten, de sociale institutioner som anerkender den (det vil sige de læreranstalter som bruger den som pensum) og læserne som sociale aktører der handler på den (det vil sige de førskolelærerstuderende). Min retoriske analyse retter sig derfor ikke mod forfatterens formodede intentioner, men derimod mod de sociale relationer teksten indskrives i. Jeg vil heller *ikke* læse tekstens retoriske elementer i traditionel og smal betydning, det vil sige som sprogets ornament eller dekorative indslag som giver en vis retorisk still og effekt. Tværtimod så indebærer en pragmatisk forståelse af retorikken at forskellige retoriske elementer – som nøgleord, eksempler og metaforer – regnes som meningsbærende og meningsskabende. Tekstens retoriske elementer vil således både kunne spejle og danne grundlag for vores verdensanskuelse, idet de systematisk gennemsyrrer sprog og tænkning og i næste omgang influerer og skaber det sociale (Lakoff & Johnson 1980).

I min analyse af ”*Voksnes definitionsmagt og børns selvopfattelse*” har jeg altså ikke blot til hensigt at afdække hvilke opfattelser af børnehavens opdragelses- og dannelsesprojekt som teksten afspejler. Jeg vil også understrege hvordan teksten intervenserer i vores forståelse af opdragelse og dannelse i børnehaven. Teksten kan derfor ikke opfattes som neutral. For intentionen er jo at intervenere. Dermed bliver det nærliggende at spørge om teksten selv vil opdrage og danne? Men

---

<sup>6</sup> Se note 4.

<sup>7</sup> Hos Aristoteles står ”praxis” for det område af menneskets tænkning og handlen, teori og praksis, som også omfatter etiske og politiske aspekter

<sup>8</sup> ”Polis” er græsk for ”bystat”. Her kan ”polis” imidlertid oversættes med ”fællesskab”.

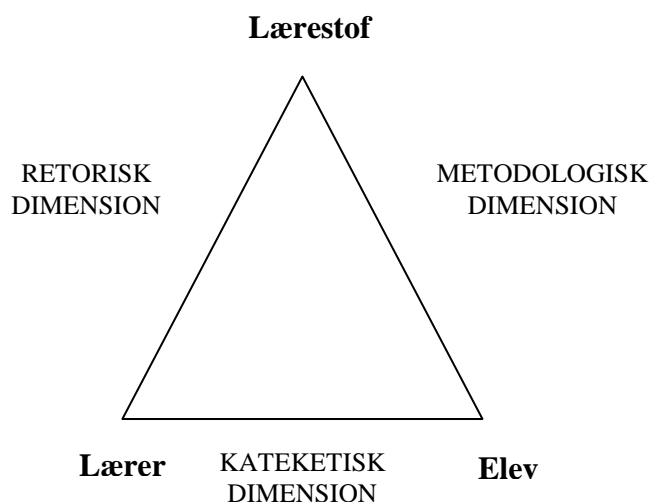
lad os først se på tekstens nøgleord, og hvordan de kan forbindes med børnehavens opdragelsesprojekt.

## Opdragelse

Som nævnt er ”*Voksnes definitionsmagt og barnets selvopfattelse*” en kort og letlæst artikel, som diskuterer forholdet mellem voksne og børn i børnehaven i lyset af det forfatteren kalder dialektisk relationsteori. Nøglebegreberne er *definitionsmagt*, *anerkendelse* og *selvbevidsthed*.

*Definitions*magt henviser til pædagogens magtposition. Begrebet *anerkendelse* bruges til at beskrive en pædagogisk relation hvor pædagogen ser, forstår og bekræfter barnet. Antagelsen er, at anerkendende pædagogiske relationer som er baseret på respekt og ligeværd, vil kunne hjælpe barnet med at udvikle *selvbevidsthed* i forstået som en sund selvopfattelse, mens ikke-anerkendende relationer slet og ret ”undergraver barnets sunde selvforståelse”.

Den bærende tematik i teksten er altså det asymmetriske forhold mellem voksne og børn i børnehaven. Teksten vægter herved den kateketiske dimension i den didaktiske triangel (se figur 1), eller rettere den dimension af didaktikken som handler om dialog og kommunikation mellem opdrager og den som er genstand for opdragelsen, nemlig barnet.



Når teksten argumenterer for at asymmetrien i forholdet mellem barn og opdrager må overskrides således at barnet kan udvikle ”selvstændighed, selvrespekt og selvtillid” (Bae, 1988, p.212) kan den skrives ind i en tung, kontinental didaktisk tradition som netop fremhæver opdragelse til selvbestemmelse, autonomi og frihed (jf. Bankertz, 1987; Gundem 1980; Klafki, 2000). Formålet med opdragelse er at gøre opdragelse overflødig, idet barnet skal vokse sig ud af sit afhængighedsforhold til opdrageren og efterhånden blive i stand til at opdrage sig selv. En sådan tænkning kan relateres både til et romantisk dannelsesideal og et kantiansk oplysningsideal: det romantiske dannelsesideal finder vi for eksempel hos Rousseaus Émile, som opdrages med henblik på at bevare sin naturlige og sunde selvkærlighed (*amour de soi*). Det er en type selvbekærlighed som frisætter ham fra et unaturligt behov for at spejle sig i andres værdsættelse af ham og som gør ham karakterfast på trods af det ufuldkomne samfund han lever i (Rousseau 1962/1979). Hos Kant integreres en sådan sund selvopfattelse i oplysningsidealet når en autonom selvforvaltning bliver en forudsætning for en oplyst selvkultivering. For Kant handler oplysning slet og ret om ”menneskets frisættelse fra sin egen umyndighed” således at hun eller han kan ”kultivere sig selv” (Kant 1984/2007, min oversættelse).

I ”Voksnes definitionsmagt og barnets selvopfattelse” sættes tekstens tre centrale nøgleord - *selvbevidsthed*, *definitionsmagt* og *anerkendelse* – imidlertid i relation til Hegels perspektiv på selvbevidsthedens udvikling: ”Hegel....viste hvordan forholdet bliver låst og gentagende og lidet udviklende for begge når det ikke er baseret på gensidig anerkendelse” (Bae 1988, p.214). Teksten skitserer derfor et drama som handler om selvbevidsthedens væren eller ikke-væren. Centralt i dramaet er børnehavepersonalets anerkendende kommunikation, fordi de voksnes anerkendelse af barnet bliver fremstillet som en forudsætning for barnets ikke-patologiske selvopfattelse.

Hegel beskriver i kapitel 4 i *Åndens fænomenologi* hvordan selvbevidstheden fødes gennem det intersubjektive. Lad mig forklare: I de første kapitler i *Åndens fænomenologi* viser Hegel hvordan selvbevidstheden, altså min bevidsthed om mig selv, umulig kan eksistere kun som en bevidsthed om en ydre, objektiv virkelighed. For i så fald skal jeg løsrive mig fra min egen væren i verden. Min selvbevidsthed kan heller ikke eksistere ensidigt i kraft af min bevidsthed om sig selv, for i så fald vil distinktionen mellem mig og verden fuldstændig kollapse i en ”bevægelsesløs tautologi: Jeg = jeg” (Hegel 1807/1994, p.132). Tværtimod er det således at min selvbevidsthed opstår i det øjeblik

jeg indser at verden består af andre selvstændige bevidstheder. For da bliver jeg i stand til, som Hegel siger, at se mig selv i de andre som ”adskilte momenter” (ibid., p.132). Det betyder at min selvbevidsthed nødvendigvis er forbundet med det sociale, idet min bevidsthed om mig selv som subjekt kun eksisterer i relation til andre selvbevidste subjekter.

Men idet jeg ser mig selv i en verden bestående af andre selvbevidstheden og bliver i stand til at spejle mig selv i andres selvbevidsthed vil mit begær rettes – således som denne pensumtekst også viser – mod at blive set, forstået og bekræftet. Det er et begær efter anerkendelse. For som Hegel skriver: ”selvbevidstheden er *i og for sig*, idet og ved at den *i og for sig* er for en anden, det vil sige at den bare er i egenskab af anerkendt” (Hegel 1807/1994, p.143). min selvbevidsthed eksisterer kun som anerkendt af en anden, autonom bevidsthed.

Hos Hegel er ideale og gensidige anerkendende relationer kendetegnet ved tre elementer (Honneth, 2006; Huggler, 1999; Stern, 2000): (1) Først ved at hver enkel selvbevidsthed anerkender andre selvbevidstheder som autonome subjekter, som i sig selv har uafhængig eksistens og som derfor ikke kan udnyttes til egen fordel<sup>9</sup>. (2) Derefter ved at hver enkel selvbevidsthed indser og accepterer, at dens velfærd og subjektive identitet er afhængig af hvordan den bliver set, forstået og bekræftet af andre selvbevidstheder<sup>10</sup>. (3) For det tredje ved gensidighed. For hvis denne anerkendelse er gensidig, så behøver ingen af parterne at frygte for at ”miste sig selv” i sit afhængighedsforhold til eller anerkendelse af den anden.

Det er netop sådanne ideale og gensidigt anerkendende relationer som bliver fremstillet som et billede på en idealtypisk børnehavepædagogik i ”Voksnes definitionsmagt og barnets selvopfattelse”.

Samlet set ser der altså ud som om teksten formidler et perspektiv på *opdragelse* som ligger sig tæt op af Hegels beskrivelse af gensidigt anerkendende relationer. Men går vi til tekstens eksempler, så ser vi at de asymmetriske relationer mellem voksen og barn i børnehaven nærmere portrætteres i en kamp- og konfliktterminologi. Tekstens brug af eksempler retter derfor opmærksomheden mod en

---

<sup>9</sup> Dette minder umiskendeligt om den version af Kants kategoriske imperativ som er formuleret som en appel om at udvise dyb respekt for det særegent humane i ethvert menneske. Kant opfordrer til altid at ”handle således at du behandler det menneskelige, enten i den egen person eller hos enhver anden, som et mål i sig selv, ikke som et middel” (Kant 1785/2005, s.36, min oversættelse).

<sup>10</sup> Her bliver det tydeligt hvordan en hegeliansk ”anerkendelse” er distinkt forskellig fra en kantiansk ”respekt”.



*manglende* anerkendelse. Dermed inviteres vi til en læsning på et andet analyseniveau, hvor eksemplerne bliver indgangen til at afdække det dannelsesprojekt teksten formidler.

## Dannelse

I en retorisk analyse vil tekstens eksempler have signifikant betydning, for i retorikken bliver eksempler brugt både som moralske appeller, *exempla*<sup>11</sup> og som bevismidler, *epagogé*<sup>12</sup>. Specielt regnes historiske eksempler, det vil sige eksempler hentet fra virkeligheden, for at have en særlig overbevisende kraft (Aristoteles 1.2 og 2.20). Det er netop sådanne eksempler som bruges i ”Voksnes definitionsmagt og barnets selvopfattelse”.

Lad mig derfor starte med at gengive et af tekstens mange eksempler:

”Børnehaven har været på torvet og købt grønsager til grønsagssuppe. Børnene er nu optaget af at skære grønsagerne ud i stykker og Tom – 5 år – er en ivrig gulerodsskærer. Han har akkurat lagt to gulerødder ved siden af hinanden og skal til at skære dem begge to over. Han ser på børnehavepædagogen, får øjenkontakt og siger, med stolthed i stemmen: ”jeg lægger *to* ved siden af hinanden, gør jeg”.

Børnehavepædagogen ser hurtigt på Tom og siger: ”Du, det går nok ikke. Det stykke er for tykt til at du kan klare at skære begge to over på en gang”. Hun bytter resolut det ene stykke ud og siger: ”sådan, det er bedre”. Tom bliver siddende lidt nølende og ser på det børnehavepædagogen gør. Så ser han sig om før han modvilligt fortsætter med at skære gulerødderne som ligger foran ham ud i stykker.”

Eksemplet viser først og fremmest hvordan børnehavepædagogen er så optaget af at vejlede og hjælpe, at hun overser Toms se-på-mig-appel. Resultatet er at Tom bliver mindre ivrig og mister motivationen. ”Forandringen som sker i Toms ansigtsudtryk og hele måden at forholde sig til gulerodsskæringen på, tyder på, at han med hendes svar mister noget af glæden og iveren i forhold

---

<sup>11</sup> ”Exempla” er latin for ”mønster” eller ”forbillede”. Aristoteles bruger det græske ord ”parádigma” eller paradigme.

<sup>12</sup> ”Epagogé” er græsk for ”at tilføre”. I retorikken bruges *epagogé* som betegnelse for det at pege på analogier med andre eksempler. Aristoteles regner epagogé for at kunne fungere som bevismateriale (Se Aristoteles 1.2.). Beviskraften skabes gennem en induktiv metode og afhænger af at sammenhænge mellem eksemplet og den foreliggende sag bliver påvist på en overbevisende måde.

til det hele” (Bae,1988, s.216). Således illustrerer eksemplet hvordan pædagogen kan komme til at underminere sin egen vejlederrolle. For når pædagogen kun handler ud fra sin egen referenceramme, uden at tage hensyn til barnets glæde over at mestre noget vanskeligt, så mister barnet lysten til det hele og bliver dermed mindre modtagelig for vejledning.

Eksemplet illustrerer også et brud i den anerkendende relation mellem børnehavepædagogen og Tom: I sin tydelige se-på-mig-appel signalerer Tom et behov for at blive set og bekræftet. Med Hegel vil Toms se-på-mig-appel kunne tolkes som et tegn på barnets begær efter anerkendelse. Men her overser børnehavepædagogen barnets appel og bruger i stedet sin position til at definere samspillet mellem dem. Paradoksalt nok for hun på den måde befæstet – eller rettere sagt bekræftet overfor sig selv – sin egen position og rolle som pædagog. Men for at kunne gøre *det*, er hun faktisk afhængig af – og prisgivet *barnets* anerkendelse af *hende*. Eksemplet bliver på den måde en analogi til det uligeværdige og fastlåste samspilsmønster Hegel beskriver som et herre-slave forhold<sup>13</sup>. Hegel viser hvordan herre-slave forholdet<sup>14</sup> opstår, når kampen om anerkendelse bliver uligeværdigt og ender med, at den ene overgiver sig til den anden – udelukkende for at redde sig selv. De to er som to ”modsatte bevidsthedsskikkelse. Den ene er den selvstændige bevidsthed for hvem for-sig-væren er væsnet. Den første er herren. Den anden bliver slaven” (Hegel 1807/1994, s.151). Slaven overgiver sig til herren, mens herren kræver at blive anerkendt uden selv at anerkende slaven. ”Resultatet”, siger Hegel, ”er en anerkendende som er ensidig og uligeværdig.” (ibid, s.153). Det er således herre-slave forholdet som fremstilles her. Børnehavepædagogen fremstilles som ”herre” og børnehavebarnet som ”slave”.

Spørgsmålet bliver så hvordan tekstens eksempler, som allegorier på Hegels Herre-slave problematik, kan hjælpe os med at komme på sporet af det *dannelses*projekt teksten eventuelt formidler.

Dannelsesprojektet kan i hvert fald ikke rette sig mod børnehavebørnene. For hvis vi holder os til Hegels herre-slave dialektik, så ser vi hvordan slaven er den der dannes. I sin eksistentialistiske tolkning af Hegel siger Kojève at ”Det dannede menneske, det modne menneske som er tilfreds, er

---

<sup>13</sup> Teksten henviser da også til Hegels Herre-slave problematik: ”Hegel bruger herre-slave forholdet som udgangspunkt for at beskrive anerkendelsens dialektik. Han viser hvordan forholdet bliver låst og gentagende og lidet udviklende for begge når det ikke er baseret på gensidig anerkendelse (Bae 1988, s 214).

<sup>14</sup> Herre-slave problematikken behandles i kapitel 4 i *Åndens fænomenologi* (Se Hegel 1807/1996, s.151-159)

ikke Herren, men Slaven; eller, i det mindste, den som er dannet gennem slaveriet” (Kojève, 1969, s.25, min oversættelse). Forklaringen er, at slaven er den der i dette forhold har valgt at underkaste sig herren. Ikke frivilligt, men for at redde sig selv. Eller som Kojève siger ”Han blev slave fordi han ikke ville risikere sit liv for at blive Herre” (ibid, s.22, min oversættelse). Uden at han egentlig selv var klar over, mener Kojève, har slaven indset det forgængelige i en fast, givet betingelse for sin egen eksistens. Han er derfor ikke villig til at indtage en position som herre, for i så fald måtte han opgive den *vision om frihed* og de *muligheder for udvikling* som ligger i slavens position og hans relation til herren. Kojève siger om slaven: ”Der er ikke noget fast i ham. Han er klar til forandring; i selve sin væren er han forandring, overskridelse, transformation, dannelse....” (ibid, s.22, min oversættelse).

Kampen om anerkendelse kan altså både løfte op og undertrykke, da det krænkede subjekt – som også Axel Honneth viser – kan bevare overtaget ved at gøre ”den personlige krænkelse til et spørgsmål om hele sin personlighed” (Honneth, 2006, s.46). In sin tolkning af Hegel viser Honneth, som bruger anerkendelsens dialektik som et normativt fundament for sine socialfilosofiske analyser, hvordan kampen om anerkendelse udspiller sig i det sociale – og dermed kan læses som en dannelsesrejse. Honneth forholder sig ikke primært til kapitel 4 i ”Åndens Fænomenologi”, sådan som Kojève gør, men læser heller ikke Hegels *System der Sittlichkeit*, hvor Hegel fremstiller krænkelsen af – eller forbrydelsen mod – de primære anerkendelsesrelationer som en form for ”naturlig dannelse” til social integration.

Men denne naturlige dannelsesproces ser forskellig ud, alt efter hvilken del af individets identitet der bliver bekræftet ( se Tabel 1 nedenfor). (1) På første trin udspiller kampen om anerkendelse sig i privatsfæren, som fx kærlighedsforholdet, venskabet eller i det affektive forhold mellem forældre og børn. Her står kampen om følelsesmæssig opmærksomhed. Og dannelsen retter sig mod at kunne træde ud af den følelsesmæssige sammensmeltning og udvikle *selvtillid*. (2) På det næste trin udspiller kampen om anerkendelse sig i den retslige sfære, hvor individerne forholder sig til hinanden som selvstændige subjekter som kan sige ”ja” eller ”nej” til ethvert tilbud om transaktion. Her står kampen om kognitiv respekt, social integritet og medborgerskab. Og dannelsen retter sig mod *selvrespekt*. (3) i den sidste fase tager kampen om anerkendelse form af en kamp om ære, idet den udspiller sig i den solidariske sfære som i det kulturelle, politiske eller værdimæssige fællesskab. Her står kampen om social ligeværd og dannelsen retter sig mod *selvagtelse* og

værdighed. Ifølge Honneth kan de enkelte anerkendelsessfærer ikke alene danne grundlag for en fuldt ud realiseret selvbevidsthed: selvtillid, selvrespekt og selvagtelse indgår alle i ideen om det gode liv. Ligeledes skiller det affektive kærlighedsforhold sig ud, for her dannes grundlaget for i det hele taget at kunne træde ind i intersubjektive relationer.

<i>DEN SOCIALE ANERKENDELSES STRUKTUR</i>			
	Den private sfære	Den retslige sfære	Den solidariske sfære
<i>Anerkendelsesmåde</i>	Følelsesmæssig opmærksomhed	Kognitiv respekt	Social værdsættelse
<i>Personlighedsdimension</i>	Behovs- og affektnatur	Moralsk tilregnelighed	Egenskaber og muligheder
<i>Anerkendelsesformer</i>	Primærrelationer (kærlighed, venskab)	Retsforhold (rettigheder)	Værdifællesskab (solidaritet)
<i>Udviklingspotentiale</i>		Generalisering, materialisering	Individualisering, egalisering
<i>Praktisk selyforhold</i>	Selvtillid	Selvrespekt	selvagtelse
<i>Ringeagtsformer</i>	Mishandling og voldtægt	Tab af rettigheder, udelukkelse	Nedværdigelse og fornærmelse
<i>Truede personlighedskomponenter</i>	Fysisk integritet	Social integritet	”Ære”, værdighed

Tabel 1. Den sociale anerkendelses struktur (efter Honneth, 2005, s. 174).

Kampen om anerkendelse er altså dannende, for den danner alle dele af slavens selvbevidsthed. Men, til trods for at ”slaven” her står for ”børnehavebarnet”, kan vi dårligt sige, at ”Voksnes definitions- og barnets selvopfattelse” er en tekst som formidler et begreb om dannelse af førskolebarnet. Den fokuserer kun på grundlaget for en sådan dannelse. For i teksten fremstilles en idealtypisk børnehavepædagogik præget af *affektive* og gensidigt anerkendende relationer mellem børnehavepædagogen og barnet som om de levede i den private sfære. Teksten fremstiller derfor børnehavepædagogikkens opdragelsesprojekt, ikke dens dannelsesaspekt.

Men teksten selv kan jo fungere dannende. I så fald må vi se på relationen mellem tekst og læser, og hvordan teksten retter sig mod de børnehavepædagoger – eller måske vi hellere skal sige de pædagogstuderende – som kan tænkes at misbruge deres definitionsmagt og dermed stivne i en fastlåst pædagogik. I så fald bliver eksemplerne ikke bare *epagogé* – det vil sige bevismateriale – men også dannende *exempla* møntet på børnehavepædagogen (Lindhardt, 1999). Eksemplerne kan da læses som appeller til børnehavepædagogen om at opgive kontrollen, indtage en mere fleksibel pædagogrolle og respektere, forstå og bekræfte børnene som ligeværdige personer. Med andre ord bliver tekstens eksempler moralske appeller eller opfordringer til de pædagogstuderende om overskridelse og forandring, - kort og godt ”selvdannelse”. Anskuet på den måde kan vi godt sige at denne tekst er i godt selskab, for Hegels *Åndens fænomenologi* er også en dannende tekst, som fører læseren på en kringlet vej mod erkendelse (Stern, 2002). Appellen om selvdannelse forstærkes da også når teksten indledes med at sige, at ”det er vigtigt for pædagoger at blive mere bevidste (Bae 1988, s.212) og afslutter med at sige at her er blevet ”diskuteret holdninger der er vigtige for at pædagoger arbejder med” (ibid., s.224).

Argumentet er altså at en uligeværdig pædagogisk relation – som modstykke til Hegels herre-slave dialektik – kan føre til stagnation for *pædagogen*. Pointen er, at hos Hegel bliver herre-slave forholdet en blindgyde for *herren*. For så længe herren ikke anerkender slaven kan han aldrig selv modtage den type anerkendelse han begærer. Den anerkendelse han opnår i kraft af sin position som herre bliver aldrig andet end en slaves anerkendelse. Det er en falsk anerkendelse, idet herrens selvbevidsthed aldrig kan blive fuldt ud set, forstået eller bekræftet af andre autonome selvbevidstheder. Herren bliver således sin egen slave, en fange af sit eget begær efter at blive set og bekræftet. Han mister muligheden for udvikling, overskridelse og forandring. Eller som Kojève siger: ”Herren er stivnet i sit heredømme. Han kan ikke overgå sig selv, forandre sig, gøre fremskridt.” (Kojève, 1969, s.22).

Samlet set formidler denne tekst således ikke et begreb om dannelse af børnehavebarnet. I stedet er det børnehavepædagogen – eller den pædagogstuderende – som skal dannes gennem tekstens kraftfulde eksempler. For som retorisk *epagogé*, det vil sige som overbevisende argumenter eller bevis for at gensidig anerkendende relationer bør anses som en gyldig børnehavepædagogik, fungerer eksemplerne dårligt, fordi de ikke er analogier til Hegels herre-slave problematik. Hos Hegel er det netop slaven som har mulighed for udvikling og ændring, mens det i denne tekst

fremstilles som om barnet er fuldstændigt prisgivet den voksnes definitionsmagt. Derfor bliver det mere meningsfuldt at læse eksemplerne som retoriske *exempla*, som har til hensigt at have en dannende funktion overfor børnehavepædagoger i deres professionelle arbejdsrolle. Men hvorfor bliver denne tekst da tillagt autoritativ kraft? Hvis vi vil have svaret på det spørgsmål må vi gå videre til næste analyseniveau, som tager sigte mod at afdække tekstens meningsbærende metaforer.

## Kampen om anerkendelse

I retorikken regnes metaforer for mere kraftfulde og autoritative sammenligninger end analogier. For metaforer refererer til noget de ikke er<sup>15</sup>. Dermed spiller de på underliggende antagelser – eller måske vi hellere skal sige de kollektive myter – som allerede findes.

Pointen er, som Aristoteles siger, at for at forstå metaforer, må man kunne identificere det som er det samme i det som er forskelligt. Netop det forudsætter en fælles forestillingsverden (Hesse, 1966, s.159); *endoxa*<sup>16</sup> (Aristoteles), et system af kendte *tópoi*<sup>17</sup> (commonplaces), en kulturel forforståelse, fælles opfattelse, eller en fælles verdensanskuelse (Cameron 2003). Det er, med andre ord, den fælles verdensanskuelse, eller kulturelle forforståelse, som brugen af metaforer spiller på, som gør metaforer kraftfulde og autoritative meningsbærere. I tillæg fungerer metaforer som meningsskabere, fordi allerede kendte metaforer kan fungere som begrebmæssige kategoriseringer når vi nærmer os ukendt terræn (Derrida 1971; Lakoff & Johnson 1980; Ricoeur 1977). Men hvilke metaforer fungerer som meningsbærere i denne tekst?

Ifølge Hesse (1966) kan vi afdække tekstens centrale metaforer ved at undersøge relationen mellem barnehavepædagogikkens domæne, tekstens repræsentationer af dette domæne og aktørernes fælles

---

<sup>15</sup> ”Metafor” kommer af det græske begreb *metaphorá* som betyder ”overføring”. At bruge metaforer handler om at udtrykke et begreb gennem et andet begreb som det står i et slags lighedsforhold med. Metaforens funktion er at give en komprimeret sammenligning, hvor begreber fra et område overføres til et andet. For eksempel kan begreber om menneksekroppen overføres til naturen (”bjergryggen”, ”orkanens øje”) eller begreber fra et sanseområde kan overføres til et andet (”skarp tænkning”, ”bitter skuffelse”, ”varmt hjerte”). Moderne metaforteorier lægger imidlertid mere vægt på hvordan metaforens virkning opstår som et resultat af den vekselvirkning metaforen skaber mellem to forestillingsområder; - det egentlige og det overførte (jf. Cameron 2003; Derrida, 1971/1982; Hesse, 1966; Lakoff & Johnson, 1980; Ricoeur, 1975).

<sup>16</sup> ”Doxa” er græsk for mening, opfattelse. Hos Aristoteles står doxa for de ting som er sagt af de mange og de kloge. Her refererer doxa til et fælles meningsunivers.

<sup>17</sup> ”Tópos” er græsk for sted. Det latinske navn er ”locus”. I retorikken stor *tópoi* for det steder hvor taleren kan hente argumenter fra. Aristoteles skelner mellem generelle og specifikke *tópoi*. Generelle *tópoi* er almene betragtningsmåder som kan anvendes på alle emner (Aristoteles *Retorikken*, 2.3), mens de specielle er bundet til det bestemte emne som behandles.

forestillingsverden. Ut fra en slik tænkning kan det umiddelbart se ud som om *kampen om anerkendelse* både er et centralt tema og en central metafor. For det anerkendelsens dialektik som er det referencepunkt der skabes i denne tekst mellem børnehavepædagogikkens domæne og tekstens model af det. Og det faktum at denne tekst har været en meget udbredt pensumtekst i mange år kan tolkes som tegn på at *kampen om anerkendelse* fungerer som meningsbærer i den fælles forestillingsverden, det fælles *doxa*, systemet af kendte *topoi*, en forforståelse eller de fælles opfattelser som allerede findes i børnehavefeltet. I så fald vil det indebære, at Hegels fremstilling af anerkendelsens dialektik tilpasses børnehavepædagogikken, mens børnehavepædagogikken, som en konsekvens, også vil kunne tolkes og beskrives i anerkendelsestermer. I næste omgang vil det kunne medføre en ”børnehavepædagogisk” nytolkning af Hegel og at enkelte områder af børnehavepædagogikken fremtræder som mere betydningsfulde, mens andre dele undertrykkes eller tilsidesættes. Eksempler på det første kan være hvordan herre-slave problematikken nyfortolkes, således at den kan fungere som allegori på den pædagogiske relation mellem børnehavepædagog og barn. Eksempel på det andet kan være hvordan børnehavepædagogikkens kateketiske dimensioner fremhæves, mens andre didaktiske dimensioner i højere grad tilsidesættes. *Kampen om anerkendelse* får altså sin virkning ved at transformere Hegels oprindelige tænkemåde ind på børnehavepædagogikkens domæne. Samtidig vil Hegels anerkendelsesdialektik, hvis den bliver givet autoritativ kraft, både kunne fungere som en meningsbærende metafor som skaber erkendelse og bidrager til at etablere et fælles fokus, en fælles praksis og opretholder *polis* – det vil sige fagligt fællesskab og identitet.

Men det bliver i så fald rimeligt at spørge, om det faktisk er *kampen om anerkendelse* som er tekstens meningsbærende metafor? Er det ikke nærmere sådan, at tekstens meningsbærende metafor opstår i relation mellem *kampen om anerkendelse* således som den fremstilles i teksten, og den reelle *kamp om anerkendelse* som tolkes, opretholdes, bruges og legitimeres gennem de sociale praksiser og repræsentationer som vi finder i det norske børnehavefelt? For det synes ikke tilstrækkeligt, sådan som Hesse (1966) argumenterer for, at undersøge relationen mellem børnehavepædagogikkens domæne, en teksts repræsentation af dette domæne og kundskabsfeltets *doxa*. Det forholder sig nærmere således, at tekstens meningsbærende metaforer vil kunne opstå i relationen mellem *kampen om anerkendelse* sådan som den fremstilles i teksten og den *kamp om anerkendelse* som tolkes, nytolkes, opretholdes og legitimeres gennem de sociale praksiser og repræsentationer vi finder i det norske børnehavefelt og i relationen mellem dette felt og andre

sociale kundskabsfelter (Strand 2007). Med Derrida (1971) vil det jo også være rimeligt at sige, at en teksts oprindelige fremstilling ikke er en metafor, den er derimod en transparent forestilling som bliver gjort til en metafor, idet diskursen sætter den i bevægelse. ”Samtidig vil” som Derrida siger ”den oprindelige betydning og den oprindelige repræsentation være glemt: metaforen bliver ikke længere lagt mærke til, - den bliver i stedet tolket som den egentlige mening. En dobbelt udviskning.” (Derrida 1971, s.211, min oversættelse).

Det betyder at vi igen må gå tilbage til teksten og se hvordan *kampen om anerkendelse* spiller sammen med den *illusio*<sup>18</sup>, den skjulte mening, vi finder i børnehavefeltet. For det er netop børnehavepædagogikken *illusio* som genererer en social produceret tro på det særegent ”børnehavepædagogiske” og som dermed danner grundlag for den sociale anerkendelse af børnehavepædagogikken som et eget kundskabsfelt. Forstået på denne måde, kan man med rimelighed sige, at det er idéen om *det sårbare barn* som kan siges at være den meningsbærende metafor i denne tekst. For kampen om anerkendelse fremstilles jo både som barnets og som børnehavepædagogens kamp for overlevelse. Lad mig begrunde det ved at vise hvordan *det sårbare barn* tillægges mening i forhold til hvordan kampen om anerkendelse udspilles på forskellige arenaer og hvordan dette indgår i tekstens og børnehavefeltets konstruktion af opdragelse, dannelse og mening (se tabel 1 ovenfor):

I relation til kampen om anerkendelse i *den private sfære* får *det sårbare barn* metaforisk kraft som billede på det følelsesmæssige sårbare børnehavebarn som har behov for omsorg og beskyttelse. Børnehavepædagogikkens opdragelsesprojekt bliver derfor mere præget af kærlig vejledning end kontrollerende irettesættelse. I relation til kampen om anerkendelse i *den retslige sfære* bliver *det sårbare barn* metafor for den umodne børnehavepædagog som kommer ind i en fastlåst pædagogrolle. Hun bliver sårbar fordi hun mister mulighed for udvikling, overskridelse og forandring. Hun opfordres derfor til en selvdannelse for at udvikle en autonom selvforvaltning. Når det gælder kampen om anerkendelse i *den solidariske sfære*, derimod, så får *det sårbare barn* metaforisk kraft som billede på hele børnehavefeltet: det er ingen overdrivelse at sige, at det norske børnehavefelt er et kundskabsfelt med en særlig svag position set i relation til andre kundskabsfelter

---

<sup>18</sup> ”Illusio” kommer af det latinske ”illudere”, som betyder at spøge, spotte eller lure. I Platons dialoger står ”illusio” for den forstillede uvidenhed som karakteriserer Sokrates’ samtalestil. I retorikken er ”illusio” en ordfigur som betyder det modsatte af det taleren mener. Som tankefigur indebærer ”illusio” at taleren enten fremstiller en andens mening som sin egen, eller holder sin egen mening skjult.



og at børnehavepædagoger er en profession med lave professionel status. Både kundskabsfeltet og professionen er derfor vældig sårbare, og kampen om anerkendelse står derfor både om kundskabsfeltets værdighed og om professionens ære. Metaforen om *det sårbare barn* giver altså mening både i forhold til børnehavepædagogikkens opdragelses- og dannelsesprojekt. Det er muligvis årsagen til, at teksten ”Voksnes definitions- og børns selvopfattelse” bliver tillagt autoritativ kraft. For det er en tekst som giver mening på mange niveauer og områder af børnehavepædagogikken.

Men netop det er en god grund til at være varsom. For metaforen får os også til at tolke den norske børnehavepædagogik på en særegen måde. Derfor må min tolkning af *det sårbare barn* – som igen er en metafor – ikke tages for bogstaveligt, for en bogstavelig tolkning gøre metaforen til en myte (jf Hesse 1966). Og hvis *det sårbare barn* bliver en myte, kan det bidrage til at underminerer slavens – eller børnehavebarnets, børnehavepædagogens og børnehavefeltets – potentiale for overskridelse, udvikling og ændring.

## Referencer

- Aristoteles (2006). *Retorikk*. Oslo: Vidarforlaget
- Bae, B.(1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 4/88, s. 212 – 227.
- Bae, B. (1995). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: Skram, D. (red.) (1995): *Det beste fra barnehage og skole* (s. 129 – 148). Oslo: Tano
- Bae, B. (1996). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. I: Bae, B. (red.) (1996): *Det interessante i det alminnelige* (s. 145 - 165). Oslo. Pedagogisk forum.
- Blankertz, H. (1987). *Didaktikens teorier och modeller*. Stockholm: HLS Förlag
- Bourdieu, P. (1983). On Symbolic Power. I: Bourdieu (red.) (1999): *Language and Symbolic Power* (s. 163 – 170). Cambridge: Harvard University Press.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in Educational Discourse*. London & New York: Continuum.
- Derrida, J. (1971/1982). White mythology: Metaphor in the Text of Philosophy. I: Derrida (1982): *Margins of Philosophy* (s. 207 – 271). New York and London: Chicago University Press.
- Edwards, Nicoll, Solomon & Usher (2004). *Rhetoric and Educational Discourse. Persuasive Texts?* London: Routledge Falmer.

- Foucault, M. (1972/1999). *Diskursens orden*. Oslo: Spartacus.
- Gundem, B. (1980). Tradisjon – kritikk – syntese. En analyse av hovedtrekk ved samtidig tysk didaktikk, med en relatering til aktuelle spørsmål i nordisk sammenheng. *Rapport nr. 7*. Universitetet i Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Hegel, G. W. F. (1807/1994). *Åndens fenomenologi*. Oslo: Pax
- Hesse, M. B. (1966). *Models and Analogies in Science*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse. Sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzel.
- Hugger, J. (1999). *Hegels skeptiske vej til den absolutte viden. En analyse av Phänomenologie des Geistes*. Københavns Universitet: Museum Tusculanums Forlag.
- Humboldt, W. (1969/2000). Theory of Bildung. I: Westbury, Hopman og Riquarts (red.) (2000): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (s. 57 – 61). London: Lawrence Erlbaum.
- Kant, I. (1784/2007). *What is Enlightenment*. Hentet mars 2007 fra: <http://www.fordham.edu/halsall/mod/kant-what.html>
- Kant, I. (1785/2005). *Groundwork for the Metaphysics of Morals*. Hentet mars 2007 fra: <http://www.earlymoderntexts.com/pdf/kantgw.pdf>
- Kant, I. (1803/2007). *On Education*. Hentet mars 2007 fra: <http://oll.libertyfund.org/Home3/Book.php?recordID=0235>
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskabene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2000). The Significance of a Classical theory of Bildung for a Contemporary Concept of Allgemeinbildung. I: Westbury, Hopman og Riquarts (red.) (2000): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (s. 85 – 107). London: Lawrence Erlbaum.
- Kock, C. (2003). Retorikkens relevans. I: Andersen & Berge (red.): Retorikkens relevans. *Sakprosa nr. 9/2003*, s. 17 – 29. Oslo: Norsk Sakprosa.
- Kojève, A. (1969). *Introduction to the Reading of Hegel. Lectures on the Phenomenology of Spirit*. London: Cornell University Press.
- Kuhn, T. S. (1962/1996). *The Structure of Scientific Revolutions. Third Edition*. Chicago and London: University of Chicago Press.

- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation, of Intercourse, and of Experience. I: Westbury, Hopman og Riquarts (red.) (2000): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition* (s. 41 – 54). London: Lawrence Erlbaum.
- Lakoff, G. & M. Johnson (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lindhardt, J. (1999). Dannelse. I: Andersen (red.) (1999): *Dannelse, humanitas, paideia* (s. 15 – 22). Oslo: Sypress.
- Rousseau, J. J. (1762/1979). *Emile or On Education*. New York: Basic Books
- Ricoeur, P. (1975). *The Rule of Metaphor. Multidisciplinary studies of the creation of meaning in language*. Toronto: University of Toronto Press.
- Stern, R. (2002). *Hegel and the Phenomenology of Spirit*. London: Routledge.
- Strand, T. (2007). Barnehagepedagogikkens epistemologi. En studie av den norske barnehagepedagogikkens grunnlag og gyldighetsnormer. *Avhandling til graden dr. polit.* Universitetet i Oslo: Det utdanningsvitenskapelige